

研究ノート

「いじめの四層構造論」を検証する
— 「いじめ問題」解体に向けての予備的考察 —

山本 雄二

An examining “four concentric circle model of bullying”:
a preliminary consideration toward the deconstruction of ‘bullying as a social problem’

Yuji YAMAMOTO

Abstract

Bullying in school has been one of the most serious social problems in the field of education in Japan since 1980's, and when this problem is reported or argued on mass-media, what people most frequently referred to has been “four concentric circle model of bullying” proposed by Yoji Morita. In order to re-examine “bullying problem” which has been a social problem for almost 40years, this paper verified this model at the first step of this attempt. The verification made clear the following points. (1) The validity of this model is not supported by the data of the survey conducted in 1985 by Morita's group. (2) When this model is made public on the book published in 1986, this model was arbitrarily modified to match it to his own assertion. (3) Any of instances in the book cannot be explained by this model, and so on. And then, I suggested an alternative model to “four concentric circle model of bullying”, which indicates that the essential factor we should give attention to is violence within relatively small play groups in school.

Keywords: bullying, four concentric circle model of bullying, Yoji Morita, violence, social problem, social constructionism

抄 録

1980年代以降、「いじめ問題」は日本の教育を巡るもっとも大きな社会問題のひとつであり続けてきた。そして、およそ40年にわたって報道され、論じられる際に参照されてきた社会学的なモデルのうちもっともよく参照されてきたのが森田洋司の提唱した「いじめの四層構造論」であった。いまだに問題であり続けている「いじめ問題」を検証するにあたって、この論考では手始めとしてこのモデルを取り上げて検証した。検証の結果、あきらかになったのは(1)四層構造モデルの妥当性は調査データによっては裏づけられないこと、(2)著書でこのモデルを一般に公表する際に、自身の主張に合わせるために報告書で示されたモデルを恣意的に改変していること、(3)著書でいじめの深刻さを訴えるために示された事例はいずれも四層構造モデルによっては説明できないことなどである。後半の論考では調査データを子細にたどりなおすことで、四層構造モデルに代わるモデルを提案した。その代替モデルは比較的少人数の遊びグループ内の暴力が問題であることを示唆している。

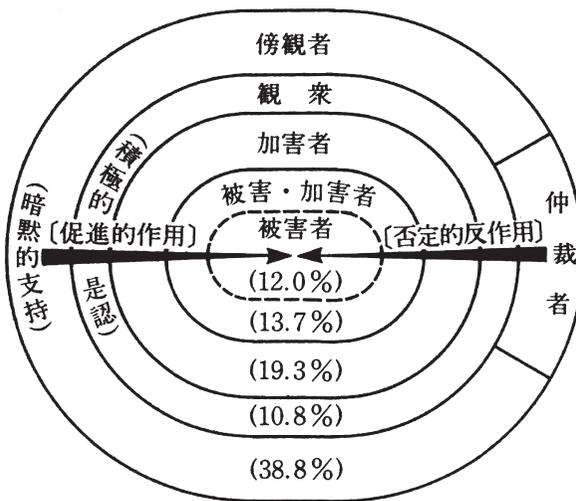
キーワード：いじめ、四層構造論、森田洋司、暴力、社会問題、社会的構築主義

1. いじめ問題の検証と四層構造論

1980年代以降、いじめ問題は日本の教育状況をめぐるもっとも重要な問題として関心を集めてきた。そして社会問題にふさわしく、いじめ問題はさまざまに報道され、論じられてきた。その際に参照される社会学的なモデルとしてもっともポピュラーであり続けてきたのが「いじめの四層構造論」である。おおかた40年ほどにおよぶいじめ問題を検証するにあたり、この論考では手始めとして「いじめの四層構造論」を取り上げ検証することとしたい。

「いじめの四層構造論」とは、いじめの構造を四層の同心円として描き、このモデルをもとにいじめ現象を説明しようとするものである。このモデルが一般に知られるようになったのは1986年に著書『いじめ 教室の病い』が出版されことによってであり、この本のなかで著者のひとりである森田洋司は4層からなる同心円を描き、中心から順に「被害者」「被害・加害者」「加害者」「観衆」「傍観者」を配置して、いじめ現象の構造を教室全体の構造として描き出してみせた(図1参照)。

図1 いじめ集団の構造



図中()内は構成比

(森田ほか1986 p.31より)

中心とその近傍にある「被害者」と「加害者」、それに加えて「被害・加害者」(被害者と加害者とのあいだにあって、ときには加害者側にいるけれどもときに被害者ともなる)

の三者がいわばいじめの当事者群であり、その外側の「観衆」は直接の当事者を取り囲んで、いじめをあおり、はやし立てるいじめの促進役、さらにその外周にいじめの存在を知りながら見て見ぬふりを決め込む「傍観者」を配置する。そして、その傍観者のなかから「仲裁者」が出てこないことが事態を深刻化させていると説いて、仲裁者が出てこない原因を現代社会における規範意識の低下に求めたのだった。社会学者らしいモデルであり、社会診断といえる。

このモデルを提示するにあたって、森田はこのモデルを「調査の結果にもとづいて作成した」（p.31）と書いている。もとになった調査とは1984年に森田を中心とする大阪市立大学のグループがおこなったもので、翌年に『「いじめ」集団の構造に関する社会学的研究』という報告書が出されている。今回はこの報告書と1986年の著書を検証の対象とした。

2. 調査報告書（1985）の概要

報告書の分析は多岐にわたっているが、その中でもとくに四層構造モデルに直接つながりがあり、森田自身が担当した第3章「「いじめ」集団の構造と価値意識」を検証対象として取り上げる。この章で森田は「被害者」「加害者」（「被害・加害者」）「観衆」「傍観者」が学校やクラスにおいてどのような価値意識を持ち、態度を示す生徒たちであるかを調べ、それぞれの特性と相互の位置関係をあきらかにしようとする。のちにこの報告書で示されたデータを使ってモデルの再構成を試みることも視野に入れて、そのプロセスをややくわしく追っていく。

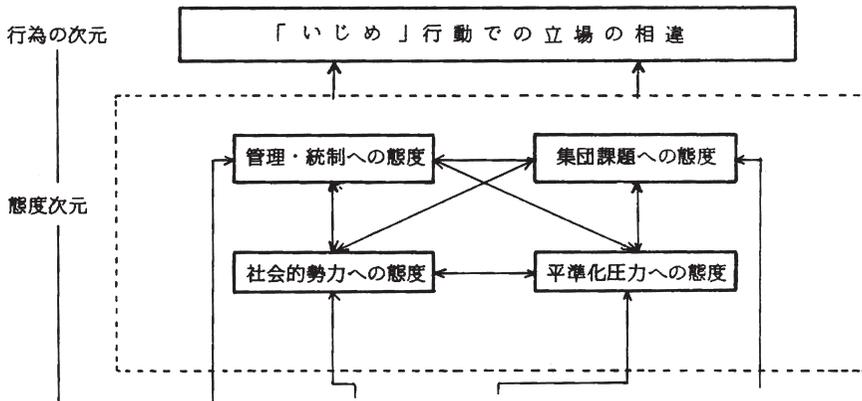
(1) 質問紙の設計

調査は質問紙法によってなされ、その設計は「「いじめ」現象を把握するためには、単にいじめっ子-いじめられっ子の二者関係だけでなく、観衆及び傍観者を含めた四層構造によってトータルな状況を把握しなければならない」（p. 7）として四層構造モデルをもとになされたことが表明されている。

その上で、クラスの生徒のいじめに対する立場を決めるものとして4つの態度指標を設定する。すなわち、(1)集団課題への態度……学級集団に設定されているフォーマル・インフォーマルなレベルにおける作業課題や目標への態度、(2)社会的勢力への態度……他者の行動を変えさせる2つの力、すなわち個人的能力による力と制度的権威による力に対する

態度、(3)管理・統制への態度……集団の統合を図り、行動を統制する規範や規則に対する態度、(4)平準化圧力への態度……集団内で好意的に受容されることへの態度の4つである。この態度指標がどのようにして決定されたのかは明記されていないが、表現の抽象度の高さから判断すれば、それぞれの下位項目としてあげられている11の変数が生徒の価値観や態度をあきらかにする項目として先に考えられ、その変数の意味するところにしたがってグループ化したものと推測される。4つの態度指標はグループ化された態度や価値観のいわば看板のようなものであり、実際、後の分析で重要な意味を担っているのは、この指標ではなく、個々の変数のほうである。図2-1は4つの態度指標と行為次元の関係を表す概念図である。

図2-1 価値意識の構図



(大阪市立大学社会学研究室1985 p.31より一部抜粋)

さて、この4つの態度に該当するものとして割り当てられた態度変数は以下の表2-1のとおりであり、それぞれの変数に具体的な質問文があてがわれてゆく。たとえば、指標Aの「集団課題への態度」には「集団課題に積極的か否定的か」、「非戦略的関与か戦略的関与か」、「公益優先か私益優先か」の3つの態度変数が該当するとされ、そのそれぞれに質問文として「クラスで何かをやるときに「めんどくさいなあとか関係ないや」と思うか、思わないか」「クラスで何かやることに決まったら、やりたくなくてもやるか、やりたくなければ、工夫してやらなくてすむようにするか」「塾やおけいごごとがある日に、放課後、学校にのこってみんなで何かすることに決まったら、学校に残るか、塾やおけいこに行くか」という文章が組み合わされる。実際に生徒に配布された質問紙に記されてい

るのはこの質問文である。残り3つの態度指標に該当する変数と質問文は下の表を見ていただきたい。

こうして4つの態度指標に対して、態度変数がそれぞれ3項目、2項目、4項目、2項目の計11項目と各変数に相当する質問文が出そろったかたちになり、態度変数は態度指標の下位項目であると同時に質問文が生徒に訊きたいことの趣旨を表す表札になっている。

表2-1 質問紙の設計

態度指標	態度変数	質問文
A. 集団課題への態度	集団課題に積極的か 否定的か	クラスで何かをやるときに「めんどうくさいなあ」とか「関係ないや」と思うか、思わないか。
	非戦略的関与か戦略的関与か	クラスで何かやることに決まったら、やりたくなくてもやるか、やりたくなければ、工夫してやらなくてすむようにするか。
	公益優先か私益優先か	塾やおけいごとがある日に、放課後、学校にのこってみんなで何かすることに決まったら、学校に残るか、塾やおけいこに行くか。
B. 社会的勢力への態度	個人的勢力への恭順肯定か否定か	能力のない者がある者に従うのは当然か、当然とは言えないか。
	権威への服従肯定か否定か	先生のいうことにはぜったいに従わなければならないと思うか、そうではないか。
C. 管理統制への態度	規律による統制肯定か否定か	クラスとしてまとまるためには、めんどうでもいろいろこまかく規則をつくって、きちんと守るようにした方がよいか、こまかい規則をつくらないほうがよいか。
	教師主導型規律か生徒主導型か	学級内でのきまりや約束事は主に先生がきめるのがよいか、自分たちで決めるのがよいか。
	教師主導型意思決定か生徒主導型か	担任の先生とあなたたちの意見が食い違ったとき、先生の意見に従うか、自分たちの意見を主張するか。
	教師への畏怖感ありかなしか	担任の先生はこわいか、こわくないか。
D. 平準化圧力への態度	平準化圧力に無自覚か配慮するか	クラスみんなの前で先生にほめられたらうれしいか、みんなからいろいろ言われるからうれしくないか。
	長所の相互承認ありかなしか	自分の長所や能力をクラスみんなが認めてくれているか、認めてくれないか。

(大阪市立大学社会学研究室1985より作成)

(2) 調査の実施と結果

この質問紙を用いて、調査は1984年の秋に東京都区内と大阪市内の小学校6年と中学校2年の男女1718名の生徒に対して実施された（対象者の内訳は下の表2-2を参照されたい）。

表2-2 調査対象 (人)

	小学校6年			中学校2年			総計
	東京	大阪	計	東京	大阪	計	
男	205	225	430	246	241	487	917
女	192	190	382	213	206	419	801
計	397	415	812	459	447	906	1718

(東京・大阪・小学校・中学校 各11学級 全44学級 1クラス平均39名)

(大阪市立大学社会学研究室1985、p.4より引用)

質問紙では「あなたのクラスでいちばん最近おこった「いじめ」についていくつか質問をしたのち、「その「いじめ」の中であなたは?」と尋ね、いじめ現象の中での役割を選択させている。その選択肢は(1)いじめられた、(2)いじめられたが、いじめもした、(3)中心になってやった、(4)いじめに加わった、(5)おもしろがって見ていた、(6)とめようとした、(7)なにもしなかった、(8)知らなかった、の8つであり、(1)を選択した者が被害者、(2)を選択した者が被害・加害者、(3)と(4)が加害者、(5)が観衆、(6)が仲裁者、(7)が傍観者に相当する。その回答傾向を1クラスあたりの平均人数として、小学校、中学校別にまとめたのが下の表2-3である。

表 2-3 四層構造モデルの各役割の 1 クラスあたりの平均人数と割合

	被害者	被害・加害	加害者	観衆	仲裁者	傍観者
全体	3.45 (8.8%)	3.94 (10.1%)	5.52 (14.2%)	3.09 (7.9%)	1.55 (4.0%)	11.11 (28.5%)
小学校	4.45 (11.4%)	5.73 (14.7%)	5.27 (13.5%)	1.59 (4.1%)	1.95 (5.0%)	9.45 (24.2%)
中学校	2.25 (5.8%)	2.14 (5.5%)	5.77 (14.8%)	4.59 (11.8%)	1.14 (2.9%)	12.77 (32.7%)

(大阪市立大学社会学研究室1985、p.18の表Ⅱ-11に割合%を加えた)

この表からあきらかに見て取れることとして報告書が指摘しているのは、小学校とくらべて中学校での被害者の数が半減している点と観衆の数の増大である。そして、その解釈として、中学校のほうが「いじめ」のターゲットがかなり特定化されており、観衆の増大を考え合わせると、「いじめ」がその教室内に「構造化」され、それ故、より深刻化している」(p.19) という見解が示される。

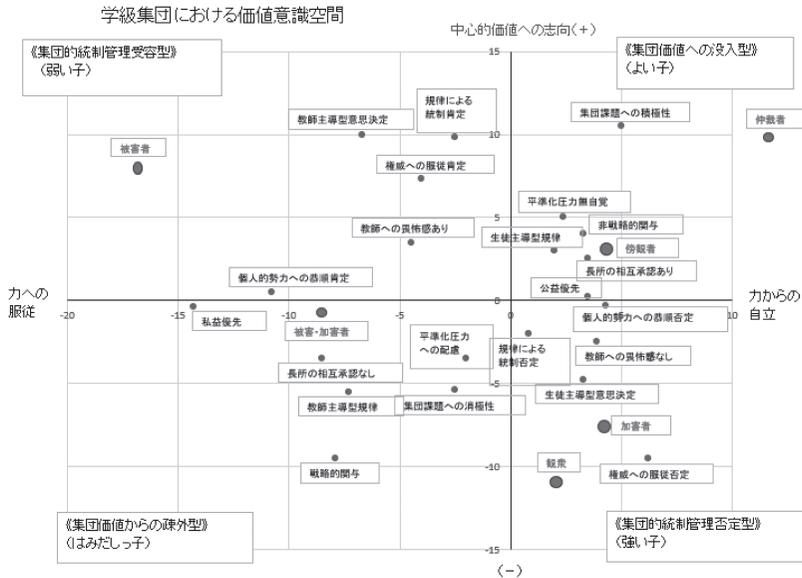
なお、この項は第 2 章に記載されていることであり、検証対象の第 3 章からははずれているが、第 3 章での分析の基礎であり、前提となるデータおよび知見として、ここで取り上げている。

(3) 数量化 3 類による分析

第 3 章の分析では、章題ともなっている「いじめ」集団の構造と価値意識」を浮かび上がらせるために、先に設定された 11 の設問への回答を元に「林の数量化 3 類」を用いて 2 つの主要な軸を抽出している。その 2 つの軸を交差させ、11 の各設問の位置を数量化 3 類の得点を元にプロットしたのが次の図 2-1 であり、プロットされた設問の位置関係から縦軸と横軸が持っている意味の解釈がなされている。その解釈は次のとおりである。

- ・ 1 軸 (縦軸) : 「中心的価値への志向性」(学級集団の目標達成や集団維持を志向するか否か)
- ・ 2 軸 (横軸) : 「力からの自立-力への服従」(教師であれ、生徒であれ、力のある者に対して自立的態度であるか、服従的態度であるか)

図2-1 学級集団における価値意識空間



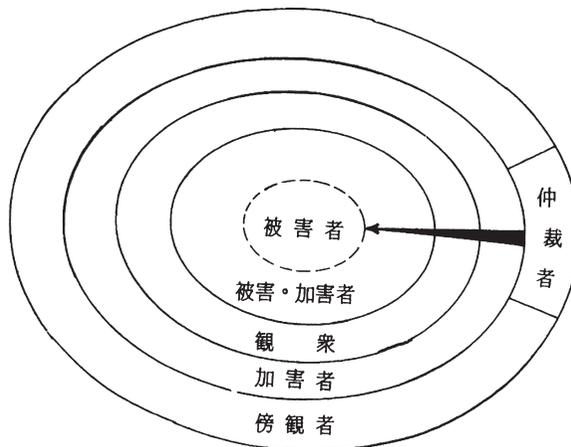
そうして、今度はこの2つの軸から4つの象限が価値意識空間とみなされ、それぞれが次のように説明されている。

- ▲ 第1象限：「集団価値への没入型（よい子）」と命名され、その特徴は学級集団課題に対しては貢献的態度を示し、集団課題に積極的に関与する態度を示していることである。傍観者がここに含まれる。
- ▲ 第2象限：「集团的統制管理受容型（弱い子）」と命名され、その特徴は管理統制への態度では教師主導による意思決定を望み、規則・決まりを細則化して学級内の秩序化を志向する傾向があること。また権威であれ、個人の力であれ、力を持つものに対して服従的態度を示すことも特徴である。ここには被害者が含まれる。
- ▲ 第3象限：「集団価値からの疎外型（はみだしっ子）」と命名され、その特徴は集団課題への消極性であり、対人関係への不信に基づく私的な関心への傾向である。被害・加害の経験者がここに含まれる。

- ▲ 第4象限：「集団的管理統制否定型（強い子）」と命名され、その特徴は管理統制に否定的で、権威であれ、個人的力であれ、力あるものへの服従を拒否する態度に見られる。ここには加害者と観衆が含まれる。

この説明を図式的にまとめると同心円状の四層構造モデルになるのだといい、次の同心円モデルが示される。この四層構造モデルの説明にはこう書かれている。

図2-2 いじめ集団の構造



(大阪市立大学社会学研究室1985、p.40)

この図は数量化3類の第2軸の「力への服従」の程度によって中心から外側へと配置されている。図の中心には「力への服従」志向の最も強い「被害者」層が設定され、その外側に「移行領域」としての「被害・加害者」層があり、この層はときには「被害者」となり、状況によっては「観衆」「加害者」へと転化する。「観衆」は「被害者」層へは組み込まれることがないものの「力への服従」志向が見られるという点で「加害者」の内側に位置している。「傍観者」は「いじめ」状況でうまく身を処しつつ「加害者」の力の及ばない領域に逃げ込んでいる」。(同上、p.40-41を要約)

こうして「いじめの四層構造モデル」は調査の方向性を決めるモデルとして設定されると同時に、調査結果を分析したあとの結論としても示される。

(4) 86年著書での提示

このモデルは1986年刊行された著書『いじめ 教室の病』で初めて一般の読者に紹介さ

れた。と同時に、著書はいじめがいかに深刻な社会現象になっているかをマスメディアが報じた多くの事例とともに示して、いじめがすでに放置できない社会問題であることを主張した。そして、その「いじめ」現象を把握するためには、単にいじめっ子-いじめられっ子の二者関係だけでなく、観衆及び傍観者を含めた四層構造によってトータルな状況を把握しなければならない、と調査の前提でもあり、結論でもある「いじめの四層構造論」を展開したのだった。

3. 四層構造モデルへの疑問

ここまで「いじめの四層構造論」の成り立ちと展開を85年報告書と86年著書に即して描写してきたが、その成り立ちや展開にはかずかずの疑問がある。モデルの妥当性にかかわる主要な疑問点として次の5点を指摘しておきたい。(1)調査における「知らなかった」と回答した層を無視していることによるモデルのひずみ。(2)数量化3類の変数表記にあらかじめ設定した態度変数を用いていることによる解釈のひずみ。(3)数量化3類によって得られたはずの第1軸を無視していることによるモデルの恣意性。(4)報告書で示されているモデルと著書で示されているモデルとのすり替え問題。(5)著書であげられている深刻ないじめ事件に対するモデルの説明力に関する疑問の5点である。順に検討していきたい。

(1) 「知らなかった」層を無視することの影響

いじめに対する態度を知るために、調査では「いちばん最近に見聞きしたいじめに対してどのようにかわったか」を質問している。そのかわりかたによって回答者を「被害者」、「被害・加害者」、「加害者」、「観衆」、「仲裁者」、「傍観者」に割り振り、一覧にしたのが先の表2-3であり、四層構造モデルにもこの数値が反映されている。しかし、回答の選択肢にはもうひとつ「知らなかった」という項目があり、その割合は全体で26.4%を占めている。この「知らなかった」と回答した者を含めてそれぞれの平均人数と割合を表にすると次の表3-1ようになる。

表3-1 1クラス当りの「いじめ」役割の平均人数と割合（p.18より作成）

	被害者	被害・加害	加害者	観衆	仲裁者	傍観者	知らなかった
全体	3.45 (8.8%)	3.94 (10.1%)	5.52 (14.2%)	3.09 (7.9%)	1.55 (4.0%)	11.11 (28.5%)	10.33 (26.4%)
小学校	4.45 (11.4%)	5.73 (14.7%)	5.27 (13.5%)	1.59 (4.1%)	1.95 (5.0%)	9.45 (24.2%)	10.56 (27.1%)
中学校	2.25 (5.8%)	2.14 (5.5%)	5.77 (14.8%)	4.59 (11.8%)	1.14 (2.9%)	12.77 (32.7%)	10.34 (26.5%)

報告書や著書ではあたかも教室全体が「被害者・加害者・観衆・傍観者」層から成り立っているような印象を受けるが、報告書も著書も「知らなかった」と回答した4分の1強の層を無視している。中学校では約60%が「傍観者」であるか「知らなかった」層であり、当事者としていじめになんらかのかかわりのある生徒はクラスの少数派である。

(2) 数量化3類における変数表示のひずみ

数量化3類を用いて分析をする際に、実際の質問文ではなく、質問設計時の「態度変数」、つまりは「ねらい」によっておこなっていることの問題。生徒は質問文に答えているのであって、調査者の「ねらい」に答えているわけではない。そのため先に示された軸の性質や各象限の意味合いは生徒の回答から導かれるものとは異なるものになっている可能性が大きい。

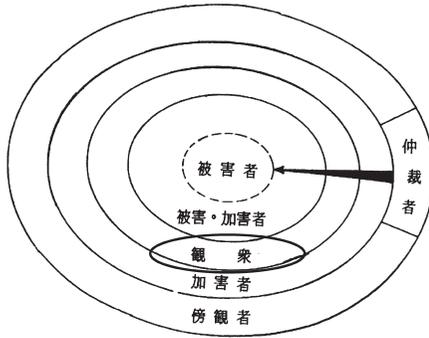
(3) 数量化3類によって得られた第1軸を無視することの影響

同心円モデルは中心から外縁に到る1次元モデルであり、その説明に第2軸が使われている。第1軸は無視され、事実上、数量化3類によるプロット図を無視することで成り立つモデルである。ようするに、結論として示される四層構造モデルはデータ分析から導かれたものではなく、この調査がこのモデルに提供したのはせいぜい同心円の各要素の構成割合程度にすぎない。

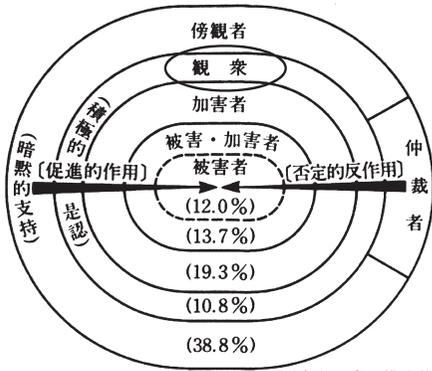
(4) すり替えられた四層構造モデル

第2軸を使った一次元モデルである四層構造では、「観衆」が「被害者」と「加害者」のあいだに入ることになり、あらかじめ想定された四層構造モデルとのあいだに齟齬を来

す。この齟齬を解消するために、86年著書では「観衆」と「加害者」の位置がひそかに入れ替えられ、観衆と傍観者とが地続きの位置に置かれている（下図を参照のこと）。



85年報告書で示された図



図中()内は構成比

86年著書で示された図

この入れ替えによって変化するのは次の点である。報告書の図では「観衆」が「加害者」と「被害者」のあいだに位置し、場合によって加害者にも被害者にもなりうる位置づけをされている。すなわち「観衆」は「加害者」の仲間であり、「被害・加害者」層は「観衆」のうちときに「加害者」から被害を受ける層でもあることを示唆しているのに対して、86年の著書では「観衆」を「加害者」の外側に配置して、まわりの「傍観者」と地続きであるかのような構図に変化している。そうして観衆と傍観者は一体となっていじめ行為をあおり、支えていると説明される。言い方を変えると、報告書のモデルではいじめは仲間集団内での現象であるとみなされうるのに対して、著書のモデルではクラス全体の現象とみなされるように改変されている。

(5) 事例に関する説明力の問題

86年著書には、いじめが子どもの世界に蔓延しており、しばしば重大深刻な事態を引き起こしていることを示すために、20件の事件が記載されている。そのうち結果は深刻だが、事件の概要が不明で、新聞の見出し程度に簡単に触れられているものが14件、新聞報道や雑誌記事、ノンフィクションを通して事件の概要がある程度わかるものが6件ある。その6件は次のとおり。

- ① 1978年2月 滋賀県野洲町 中3少年同級生殺傷事件（6名の遊びグループ内での日

常的暴行・強要に対する報復)

- ② 1979年1月 東京都足立区 中2男子自殺事件（攻撃対象になってはいたが攻撃者については不明）
- ③ 1980年9月 大阪府高石市 中1男子自殺事件（7人の遊びグループ内での暴行・恐喝）
- ④ 1984年10月 宇都宮市 男子高校生が授業中に暴行され重傷（同級生7人から暴行・恐喝。被害者とのグループとの関係は不明）
- ⑤ 1984年11月 大阪市 大阪産大高校 同級生殺傷事件（5人の遊びグループ内での暴行・恐喝・強制わいせつ・犯罪強要に対する2人の男子生徒による報復）
- ⑥ 1985年1月 茨城県水戸市 中2女子自殺事件（10人の遊びグループ内での攻撃）

この6件のうち、①③⑤⑥は5～10人の遊びグループ内での暴力や恐喝など不法行為が継続的に行われた末の事件であり、②④の集団構造は不明である。つまり、ある程度の状況がわかっているこの6件を見ても、「四層構造モデル」に当てはまるような集団構造によって説明できる事例はひとつも見当たらない。著書では事例としてメディアで報道された命を落とすか命に関わる重大な結果をもたらした事件を、その詳細を語ることなく取り上げ、あたかもそれらがすべて「いじめの四層構造モデル」で説明できるかのように語っているのであるが、この両者を結びつける根拠はどこにも示されていない。言いかえれば、「いじめの四層構造モデル」に当てはまる現象が「いじめ」であるとしたら、著書であげられた事件は「いじめ」とは言えないか、せいぜい「わからない」としか言いようがない。裏を返せば、かりに「いじめの四層構造モデル」に当てはまるような「いじめ」状況があったとして、そのような状況ではメディアに事件としてあがってくるような重大深刻な事態にはなっていないということである。

以上、5点の疑問について検討したことをまとめれば、「いじめの四層構造モデル」は調査データから導かれたものではないこと、しかも著書ではかなり恣意的に改変されたうえで公表されたものの、同じ著書で悲惨な結末をもたらしたとされる事例をどれひとつとして説明していない、ということになろう。ようするに「いじめの四層構造論」は「四層構造モデル」という架空のモデルを使って、当時、小中高合わせて10万件ほどとされたいじめの認知件数を念頭に、あたかも全国で10万人の生徒の命が危機に瀕しているかのようなイメージを拡散する一種の扇動－社会的構築主義のことばで言えば、社会問題化に向け

たクレーム申し立て活動であったと言えそうだ。ただし、事実上このモデルがそのような活動を担うことになっているとしても、その活動が森田氏の意図によるものであるかどうかは別問題である。その点についてはいまのところなにも言えない。

4. 代替モデルの可能性

ここからは、以上の検討を踏まえて、報告書で示されたデータから「いじめの四層構造モデル」とはまったく異なるモデルを描くことができることを示そうと思う。修正モデルの可能性を探るためにまずは検証の(2)と(3)であきらかになった問題点を修正することから始めよう。すなわち数量化3類のプロット図の解釈の修正である。この修正は2つの角度からおこなわれる。ひとつは軸と象限に関する解釈を質問文に基づいておこなうこと、もうひとつはプロット図の分析を事例に即しておこなうことである。

(1) 質問文に基づく軸の性質と各象限の性質の再検討

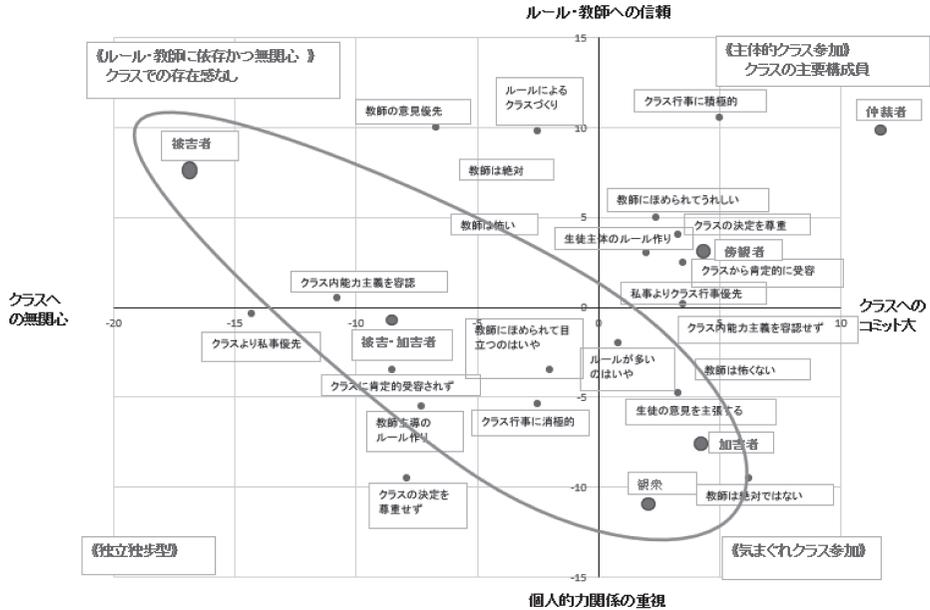
報告書では数量化3類のプロット図にプロットされる項目は「表2-1 質問紙の設計」における「態度変数」によって表現されていた。しかし、回答する生徒たちは質問のねらいである「態度変数」に答えているわけではなく、ただ質問文に答えている。回答の傾向によって学級集団の価値意識空間を描くなら、質問文のねらいではなく、質問文を直接的に要約した内容を表示すべきだろう。たとえば「非戦略的関与」とあるのを質問文に合わせて「クラスの決定を尊重」に置きかえ、「権威への服従肯定」を「教師の言うことは絶対である」に置きかえる。こうして「態度変数」で表示された項目をすべて質問文の要約に置きかえる。すべての質問文とその要約との対応を一覧表にしたものが下の表4-1である。

表 4-1 態度変数と質問文とその要約

態度変数	質問文	質問文の要約
集団課題に積極的か否定的か	クラスで何かをやるときに「めんどくさいなあ」とか「関係ないや」と思うか、思わないか。	クラス行事に積極的—消極的
非戦略的関与か戦略的関与か	クラスで何かやることに決まったら、やりたくなくてもやるか、やりたくなければ、工夫してやらなくてすむようにするか。	クラスの決定を尊重—尊重せず
公益優先か私益優先か	塾やおけいこごとがある日に、放課後、学校にのこってみんなで何かすることに決まったら、学校に残るか、塾やおけいこに行くか。	私事よりクラス行事優先—クラスより私事優先
個人的勢力への恭順肯定か否定か	能力のない者がある者に従うのは当然か、当然とは言えないか。	クラス内能力主義を容認—容認せず
権威への服従肯定か否定か	先生のいうことにはぜったいに従わなければならないと思うか、そうではないか。	教師は絶対—絶対ではない
規律による統制肯定か否定か	クラスとしてまとまるためには、めんどくでもいろいろこまかく規則をつくって、きちんと守るようにした方がよいか、こまかい規則をつくらぬほうがよいか。	ルールによるクラス作り—ルールが多いのはいや
教師主導型規律か生徒主導型か	学級内でのきまりや約束事は主に先生がきめるのがよいか、自分たちで決めるのがよいか。	教師主導のルール作り—生徒主体のルール作り
教師主導型意思決定か生徒主導型か	担任の先生とあなたたちの意見が食い違ったとき、先生の意見に従うか、自分たちの意見を主張するか。	教師の意見優先—生徒の意見を主張
教師への畏怖感ありかなしか	担任の先生はこわいか、こわくないか。	教師は怖い—怖くない
平準化圧力に無自覚か配慮するか	クラスの前で先生にほめられたらうれしいか、みんなからいろいろ言われるからうれしくないか。	教師にほめられてうれしい—ほめられて目立つのはいや
長所の相互承認ありかなしか	自分の長所や能力をクラスの前でみんなが認めてくれているか、認めてくれないか。	クラスから肯定的受容—クラスから肯定的受容なし

そうして態度変数で作成されたプロット図に代えて、質問文の要約で作成しなおしたプロット図が下の図4-1である。

図4-1 学級集団における価値意識構造
(質問文のことばを使った場合)



この修正プロット図をあらためて眺めてみると「学級集団における価値意識構造」の図は報告書とはやや異なる様相を示すようになる。まず軸の性格であるが、態度変数でプロットした報告書の場合、第1軸（縦軸）が「中心的価値への志向 大」—「小」を表現する軸であったのに対して、修正版では「ルールや教師への信頼（依存）」—「個人的力関係の重視」を表現している。やや表現が具体的になっているが、内容的にはだいたい同じと言える。

ちがうのは第2軸（横軸）である。報告書では「力からの自立（力に支配されない）」—「力への服従」の軸とされていたが、質問文に即した修正版を眺めてみると、この軸は「自分の判断でみずからクラスのおきメンバーであることを選び、クラスづくりに貢献しようとする態度が大きい」—「小さい」を表している。「権威への服従否定」とか「個人的勢力への恭順否定」といった強いことばが報告書案を引っ張っているが、そのじつこの

ことばが表しているのは「教師は絶対とはいえない」とか「クラス内能力主義を容認しない」ということであり、生徒の主体性を重視してほしいし、学力を初めとする種々の能力によって生徒を序列化してほしいというものである。そこでこの軸を「クラスへのコミット」―「クラスへの無関心」の軸と名づけることにする。

軸の性質をそのように定めると、各象限の意味合いも連動して変化することになる。結論だけを書けば、第1象限は「集団的価値への没入型（よい子）」であったのが、「主体的クラス参加層（主要構成員）」となり、第2象限は「集団的統制管理受容型（弱い子）」であったのが「ルールや教師への依存、かつクラスへの無関心層（クラスでの存在感なし）」へと変化し、第3象限は「集団価値からの疎外型（はみだしっ子）」であったのが「独立独歩型」へ、第4象限は「集団的統制管理否定型（強い子）」であったのが「気まぐれクラス参加型」へと変化する。

このプロット図が「学級集団における価値意識構造」であるとすれば、各象限それぞれの関係を見なくてはならない。報告書では第4象限を「集団的統制管理否定型（強い子）」と名づけ、あたかも加害者と観衆のあたりがクラスの中で、第1象限の傍観者などは「集団価値への没入型（よい子）」であって、いじめ行為に巻き込まれるのを恐れて身を潜めているかのように描かれているが、修正版では第1象限こそがクラスの主体であり、いじめは加害者・被害者・観衆をふくむクラスでの小さな遊びグループ内での個人の力関係によるものにすぎない。クラスの多数派である「主体的クラス参加」層はそんな遊びグループ内での力関係のことなどにはほとんど関心がないと考えるのが妥当ではないか。仲裁者がほとんど出てこないのは当然であろう。

修正プロット図が示している興味深い点の第2は、85年報告書の事例に即して「被害者」と「加害者」と「観衆」をグループで囲むと（図4-1の楕円部分）、同じグループ内にいる両者が、クラス内での態度において対極にあることである。被害者は「ルールや教師への依存」の度合いがかなり高く、クラスのことに関心である。このことはグループ内で（攻撃にあうなど）何か問題が起きたときには、ルールやそのルールの体現者である教師にすぎるしか方法がないということであるが、教師からは小さな遊びグループ内のことは見えず、見えるかもしれない多数派の生徒たちが自分たちと関係の薄いグループ内のことに関心を寄せるとは思えない。しかも、被害者はクラスにほとんどコミットせず、存在感もほとんどない。それに対して、加害者と観衆は被害者の対極に位置し、何か事が起きたときには、教師の介入を避け、ルールに依存することもなく、パーソナルな関係や個人の力に頼る傾向がある。加害者はグループ内の人間関係を個人的な力関係で維持し、

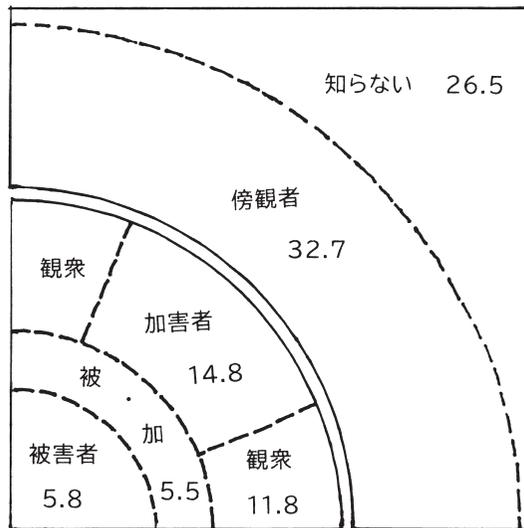
被害者は直接外部に助けを求めることができない構造になっている。

もし被害者が第3象限に位置するとしたら、すなわち個人の力で問題を解決しようとする態度を強く持ち合わせていたなら、加害者と被害者は遊びグループ内での対立・抗争関係へと傾斜してゆくことになろう。滋賀県野洲市の中学3年同級生報復殺傷事件（1978）や大阪産業大学附属高校の報復殺人事件（1984）はこのようなケースの極端な事例と言えるだろう。

(2) 代替モデル

次に代替モデルの可能性について考えてみる。修正プロット図から図式的なモデルを描くとしたらどのようなモデルになるだろうか。すでに検討したように、修正プロット図から示唆されるのは同心円モデル（一次元モデルである）ではなく、むしろクラスの片隅に小さなグループとして被害者や観衆や加害者が存在しているモデル図である。調査からクラスにおけるいじめ役割の平均人数とその比率を計算して、その値をおおよそ反映させるかたちで描いたのが次の図4-2である。

図4-2 代替モデル



このモデルで注目すべき点は2つある。

① 遊びグループ内の問題

四層構造モデルでは、いじめの当事者生徒以外はみな傍観者であり、いじめ行為がクラス全体に支えられているかのような印象を与えるが、傍観者と同じくらい「知らなかった」層があり、いじめ行為にかかわる集団はクラスの外れで、クラスのその他大勢とはほとんど関係なく存在する遊びグループであること、およびいじめ行為はその遊びグループの内部での現象であるということである。86年著書で上げられている事例に則していえば、5人から10人程度の遊びグループの中で、ボス格の生徒がもっとも力の弱い恒常的ターゲットに対して暴力、恐喝、強要などの不法行為を継続的に行い、手下の生徒はときにボス格の生徒から暴力を振るわれる対象であると同時に、恒常的ターゲットに暴力を振るうなどしており、このモデルに適合的である。深刻な事態に発展する事態は教室の構造によって説明できる部分よりも、遊び仲間内の力関係によって説明できる部分のほうがはるかに大きい。

ちなみに、表2-3に関連して、85年「報告書」が、小学校とくらべて中学校での被害者の数が半減している点と観衆の数の増大に着目して、その解釈として次のように記述している点についても修正モデルによってよりよく記述できる。報告書では、中学校のほうが「いじめ」のターゲットがかなり特定化されており、観衆の増大を加味すると、「いじめ」がその教室内に「構造化」され、それ故、より深刻化している」（p.19）という見解が示され、危機感をあおっているが、その根拠が示されることはない。もちろん、小学生から中学生になればからでも大きくなるだろうし、暴力が振るわれればそのダメージもより大きくなると想像はできる。しかし、被害者層の数の減少を「深刻化」と結びつけるのは無理がある。いじめ現象に関わる生徒の数は、「被害者」「被害・加害者」「観衆」「加害者」を合わせて、小学生では17.04人、中学生では14.75人でそもそも規模が縮小している。そうなるのは中学校への入学を機に、塾に通う生徒の割合が増加する（1985年時点で小学校5年生の通塾率が21.2%であるのに対して中学校2年生では44.5%に増加している）のと、放課後の部活動への参加とで、放課後までつるんで遊ぶ生徒の数が減少するからである。なかでもとりわけ減少が著しいのは「被害者」（4.45人→2.25人）と「被害・加害者」（5.73人→2.14人）であり、被害者になる可能性のある者が中学校進学を機に加害者を中心とする遊び仲間から抜けたことの結果であるともみなすことができる。被害者の数の減少はかならずしも「深刻化」を意味しないのである。

加えて、いじめの当事者の数が小学校で17.04人、中学校で14.75人というのは1クラス中の人数としてはすくないとはいえず、やはり学級集団の問題と考えるほうがよいので

はないかと思う人がいるかもしれない。そのような大規模集団が学級の中に形成されることが絶対には言えないが、このモデルにおける加害者、被害者、観衆を含むグループは全体としてひとつのグループとみなす必要はない。むしろ現実的に考えるなら、1つの遊びグループが4人から6人程度の人数で構成されており（平均で5人とすると）、40人クラスにおいて、中学生では1クラスに3つの遊び仲間のグループがあり、各グループに平均して0.8人の「被害者」、2人の「加害者」、1.6人の「観衆」、0.7人の「加害・被害者」がいることをこの図は表している。「加害・被害者」は先に見たように観衆の一部であり、加害者の態度いかんによって被害者にもなりうる存在であることから、日常的には「観衆」が2.3人、もしくは観衆はそのまま被害者が1.5人とみなすこともできる。

② 事例との整合性

では86年著書にいじめの深刻な例として上げられている事例との整合性はどうか。概略についてはすでに「3-(5)事例に関する説明力の問題」で確認したとおりであるが、ここではとくに1978年に起きた滋賀県野洲市の中学生殺傷事件を取り上げてみたい。この事件は86年著書（PART 4：清永賢二執筆）が、いじめの様相が大きく変わった転換点と位置づける事件であり、少年たちの仲間関係に関する病理の「以前」と「以後」をわける分岐点であったとみなしている事件である（p.160-161）。

事件の概要は著書によればおおよそ次のようである。「事件は、当時中学三年生であった男子少年六名の間で起こった。少年二名が残りの四名の少年を深夜、木刀、包丁などを振りかざして襲いかかり、一人の首を刺して殺害、二名に重傷をあたえた。動機を調べるうちにあきらかになってきたのは、加害少年（いじめ被害少年）たちに被害少年（いじめ加害少年）たちから繰り返しなされた「いじめ」の存在であった。出身小学校が違う加害少年たちは、すでに中学校一年のころから被害少年たちのいじめのターゲットになっており、なにごとにつけ繰り返しなぐるけるの暴行や、物を持って来ることを強要され続け、三年に入って集団を抜けようとしたことから一層の激しいいじめを受けていた。そのため、加害少年たちは、とくにいじめのひどい「E君の家を襲い、殺して、その後放火して自分たちのやったことをごまかそう」と計画するほどになった。そして犯行の晩、被害少年の家に呼びつけられて麻雀を行った後、寝込んだ被害少年たちに加害少年たちが突然襲いかかった。少年世界の粗暴で陰湿ないじめの精算は被害少年（いじめ加害少年）たちのおびただしい血の流れのなかで払われたのだった」（p.151-152）。

この記述に朝日新聞の記事から補足すれば、「現場の部屋にはタバコの吸いがらが散乱、

ベランダにはビールの空き瓶が五本も並んでいた。捜査本部の調べでは被害者の中にはオートバイを盗んで補導されたり、スーパーで万引きをして捕まったり数回の補導歴のある生徒がいる」（朝日新聞1978.2.13朝刊）とあり、事件の加害者・被害者を含めこの6人は俗に言う「不良グループ」仲間であり、事件は不良グループ内での暴力と報復というストーリーに回収されうるケースのように思われる。もっとも、襲撃した二人に対して日ごろから暴行を加えていた生徒だけが無傷であり、現場となった家の子どもが死亡することになったのは、暗闇の中で凶行の対象をはっきり見定めることができなかつたためとはいえ、皮肉なことである。

とまれ、この事件を紹介することで執筆者の清永が主張するのは、この事件より前は「からかいやいじわる」と「いじめ」、および「非行や犯罪」との境界が比較的はっきりしていたのに対し、この事件以降、この三者のはっきりした境界線が失われ、「いじめ」が「からかいやいじわる」の側面と「非行や犯罪」の側面とを合わせ持つようになってきたということである。遊んでいるように見えて、ときに予想を超える重大な結果をもたらすことがあるのはそのためであり、近時、いじめはますます関心を寄せるべき社会問題になりつつあるというのが清永の社会診断である。

しかし、この論の組み立てには無理がある。「からかいやいじわる」と「いじめ」と「非行や犯罪」との境界が失われて問題なのは、「いじめ」と「非行や犯罪」との境界が失われることであり、失われて重大な結果をもたらすのが「非行や犯罪」の部分にあることはあきらかである。だとすれば、問題は依然として「非行や犯罪」であり、たとえそれが仲間内でのことであってもそのことに変わりはない。野洲の事例においても「なにごとにつけ繰り返しなぐるけるの暴行や、物を持って来ることを強要され続け」たことが残忍な報復行為を招いたと考えられることは著者も書いている。このことを踏まえれば、先に引用した箇所は端的に次のように書かれるべきだった。「あきらかになってきたのは……繰り返しなされた暴力の存在であった。出身小学校が違う加害少年たちは、すでに中学校一年のころから被害少年たちの暴力のターゲットになっており、なにごとにつけ繰り返しなぐるけるの暴行や、物を持って来ることを強要され続け、三年に入って集団を抜けようとしたことから一層の激しい暴力を受けていた。」

暴行や傷害、恐喝、窃盗や万引きの強要などの対人的な「非行や犯罪」を根底で支えているのは暴力であり、少年の場合にその暴力の被害者はしばしばいわゆる仲間内である。そうしてその暴力はときに命にかかわる問題をあらたに引き起こすという意味でたしかに大きな問題である。この大きな問題をあえて「いじめ問題」と呼ぶ必要があるだろうか。

「いじめ問題」と呼ぶことによってかえって問題の本質が見失われることになっていないだろうか。この事件は、著者の意図とは裏腹に、問題の根底には暴力があり、生徒間暴力こそが問われるべき問題であることを示唆している。

5. まとめと課題

以上の検証と代替モデルの検討から示唆されるのは、問題は教室内外の生徒間トラブルが「いじめ」であるかどうかではなく、遊びグループ内での暴力にどう対処していくかということである。実際、以前に越川葉子（2017）が示してみせてくれたように学校の教師たちは生徒間トラブルが「いじめ」であるかどうかにはほとんど関心がなく、トラブル当事者生徒のケアにエネルギーを注いでいるのが現場の実情のようである。

さらに「いじめの四層構造モデル」はその性格上、学校批判モデルであるが、そのモデルを維持することがどのような社会的機能を果たしてきたのか、とりわけジャーナリズムは生徒間暴力を「いじめ」と言いかえて、学校批判をくりかえすのであるが、そのことによって何が見失われることになっているか、また2013年の「いじめ防止対策推進法」成立との関係はどうか、今後検討すべき社会学的な課題はすくなくない。

参考文献

- 大阪市立大学社会学研究室 『「いじめ」集団の構造に関する社会学的研究』 1985
森田洋司・清永賢二 『いじめ 教室の病い』 金子書房、1986
越川葉子 「『いじめ問題』にみる生徒間トラブルと学校の対応 ——教師が語るローカル・リアリティに着目して——」 『教育社会学研究』 第101集、2017
山本雄二 「言説的实践とアーティキュレーション ——いじめ言説の編成を例に——」 『教育社会学研究』 59集、1996
子どもの学校外での学習活動に関する実態調査報告
(https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/08/_icsFiles/afieldfile/2009/03/23/1196664.pdf)

—2022.11.21受稿—